Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9370318
Centre d'intérêt : 100

Fédération des associations d'établissements privés

L'enseignement collégial québécois : d'hier à demain : mémoire de la Fédération des associations d'établissement[s] privés à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale. -- [Montréal] : La Fédération, 1992.
59 p. ; 28 cm.

Descripteur(s) : Enseignement collégial * Objectifs d'éducation * Organisation administrative * Organisation pédagogique * Education des adultes * Programme d'études * Cheminement scolaire * Besoins de l'enseignant * Evaluation de l'établissement * Financement * Mémoire * Collégial (Ordre d'enseignement)

La Fédération, qui regroupe la majorité des écoles privées du Québec, examine brièvement, dans son mémoire, les 11 thèmes retenus pour la consultation par le MESS : 1- la réalisation et la pertinence actuelle des objectifs visés par la création d'un niveau spécifique d'enseignement; 2- la présence, et la place relative de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel au sein des mêmes établissements; 3- le développement de la main-d'oeuvre et de l'éducation des adultes; 4- le contenu et la structure générale des programmes d'études; 5- l'harmonisation inter-ordres; 6- les modes de fréquentation et les cheminements étudiants; 7- l'état et les besoins de la pratique actuelle et future de la profession enseignante; 8- les dispositifs et les pratiques en évaluation; 9- les modes de financement; 10- la répartition des pouvoirs et responsabilités; 11- les modes d'organisation et d'administration des établissements. La Fédération fait de plus état des besoins de l'enseignement collégial privé. Les recommandations, au nombre de 17, sont reprises à la fin du mémoire.

Type de document :

937038

"L'enseignement collégial québécois; d'hier à demain"

MÉMOIRE

de la

Fédération des associations d'établissement privés (FAEP)

à

la Commission de l'éducation

de l'Assemblée nationale

le 30 septembre 1992

"L'enseignement collégial québécois: d'hier à demain"

MÉMOIRE

de la

Fédération des associations d'établissement privés (FAEP)

à

la Commission de l'éducation

de l'Assemblée nationale

le 30 septembre 1992

TABLE DES MATIÈRES

·	Présentation	1
1.	La réalisation et la pertinence actuelle des objectifs visés par la création d'un niveau spécifique d'enseignement	3
2.	La présence et la place relative de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel au sein des mêmes établissements	19
3.	Le développement de la main-d'oeuvre et l'éducation des adultes	23
4.	Le contenu et la structure générale des programmes d'études	25
5.	L'harmonisation inter-ordres	29
6.	Les modes de fréquentation et les cheminements étudiants	33
7.	L'État et les besoins de la pratique actuelle et future de la profession enseignante	37
8.	Le dispositif et les pratiques en évaluation	43
9.	Les modes de financement	47

10. La répartition des pouvoirs et responsabilités 51

11. Les modes d'organisation et d'administration des établissements 55

- Conclusion 57

- RECOMMANDATIONS 57

PRÉSENTATION

La Fédération des associations d'établissements privés (FAEP) regroupe, depuis le 26 juin 1991, trois associations d'établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, qui comptent au total 161 écoles et plus de 77 000 élèves, répartis sur l'ensemble du territoire québécois:

- **l'Association des établissements scolaires privés (ADESP)**:15 écoles secondaires et 17 500 élèves;
- **l'Association des institutions d'enseignement secondaire (AIES)**: 96 écoles et 47 500 élèves;
- **l'Association des institutions de niveaux préscolaire et élémentaire du Québec (AIPEQ)**: 50 écoles et 12 000 élèves.

La FAEP représente donc la grande majorité des écoles privées du Québec et elle estime de son devoir d'être partie aux débats sur le système scolaire, notamment sur l'enseignement collégial. La FAEP est consciente que les orientations qui seront prises à ce niveau auront des retombées sur les autres ordres d'enseignement.

Dans ce mémoire, la FAEP examine brièvement, selon l'ordre de présentation dans l'avis de consultation de l'Assemblée nationale, les onze thèmes retenus par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et elle attire de plus l'attention de la Commission de l'éducation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial privé.

1. LA RÉALISATION ET LA PERTINENCE ACTUELLE DES OBJECTIFS VISÉS PAR LA CRÉATION D'UN NIVEAU SPÉCIFIQUE D'ENSEIGNEMENT

Nous développerons ce premier sujet davantage que les suivants. Il fournit en effet l'occasion de replacer le collège québécois dans son contexte historique. Il permet encore à la FAEP de prendre position face à cette institution et de situer en conséquence son mémoire.

Le contexte historique

Ce n'est pas ici le lieu d'écrire l'histoire de l'enseignement collégial. Il nous semble opportun cependant de rappeler trois éléments de contexte dans lequel s'inscrit le nouveau cégep:

1. Le besoin d'une école tertiaire;
2. Les difficultés de son implantation au Québec;
3. La crise actuelle de l'enseignement qui sévit partout en Occident.

1. Le besoin d'une école tertiaire

Durant les années 50 et 60, le Québec prenait conscience, comme les autres pays occidentaux et provinces canadiennes,

que son développement économique et scientifique exigeait d'élever les taux de scolarisation de sa population, d'élargir l'accessibilité aux études postsecondaires et d'offrir aux jeunes et aux adultes une formation technique supérieure. L'école primaire avait suffi à répondre aux besoins d'une société rurale et artisanale. Le développement industriel et urbain avait mené à l'école secondaire. Dans une économie qui allait être dominée à 70% par les services, il s'imposait de prolonger la formation de base et de développer l'enseignement professionnel supérieur, de créer l'école "tertiaire". Change la société, change l'école !

En France, Etienne Gilson voit l'école "*à la croisée des chemins*". Jean Fourastié et Alfred Sauvy, dans Un pays sous-instruit sera un pays sous-développé, rappellent que "*la situation démographique, l'explosion du savoir scientifique et technique, le progrès économique et social obligent à repenser l'avenir de l'enseignement*".

En Belgique, Pierre Harmel donne l'alerte:

> " *La puissance d'une nation repose de plus en plus, non pas sur le chiffre de sa population, ni même sur ses ressources et son capital-argent, mais bien sur son capital-hommes, sur le nombre et la qualité des travailleurs hautement qualifiés qu'elle aura formés; conséquemment, l'avenir des nations dépendra de leur politique d'éducation supérieure et de recherche scientifique.*"

En Angleterre, John Vaisey recense une centaine d'études sur l'économie de l'enseignement, sur le rôle et le poids du capital humain dans le progrès d'une nation. La Suède innove en créant ses écoles tertiaires. Le relèvement de l'Allemagne d'après guerre et le lancement du spoutnik par l'URSS sont liés, aux yeux de l'Amérique, à l'orientation scientifique des

études, à la compétence et au prestige social de leurs professeurs, au renouvellement de leurs méthodes d'enseignement des sciences et des mathématiques. Les savants et industriels américains qui visitent l'URSS en reviennent effarés. En 1954, celle-ci produit 56 000 ingénieurs et les Etats-Unis, 22 000: le retard est dramatique, il faut "rattraper les Russes". Washington, collèges et universités, monde industriel, fondations se concertent et investissent dans l'enseignement scientifique et professionnel.

Le Canada entre dans le sillage américain. En plus de lancer ses programmes de subventions à l'enseignement supérieur et de créer ses conseils d'arts et de recherche, le gouvernement fédéral provoque une série de conférences:

- conférences canadiennes sur l'éducation;
- conférence de l'industrie sur l'éducation;
- conférence sur les statistiques de l'éducation;
- conférences de l'Association des collèges et universités.

Au Québec, la Commission Tremblay réclame une enquête officielle sur l'enseignement. On organise une conférence provinciale sur l'éducation. Les chefs de file appellent la réforme, comme Pierre Angers dans L'enseignement et la société d'aujourd'hui, où il indique que:

> *"Nous vivons dans une société en développement accéléré, où les conditions économiques et sociales se sont transformées sous l'impulsion du progrès technique; où le progrès scientifique bouleverse le monde du travail, amenant la population active à émigrer vers les activités tertiaires. Et ces activités, où*

le travail s'intellectualise progressivement, exigent une formation supérieure: l'enseignement, et notamment l'enseignement supérieur, est aujourd'hui le lieu privilégié où se joue le destin d'une nation".

Tel était le contexte des années 50 et 60, dans lequel le Québec prenait conscience du besoin de créer une école tertiaire et s'acheminait vers la Commission Parent, la réforme scolaire et la création de l'institut ou du cégep.

2. Les difficultés de l'implantation du cégep

Les dix premières années de vie du cégep ont été exceptionnellement difficiles. Qu'il suffise, pour le rappeler, de souligner deux de ces difficultés, à savoir l'improvisation de l'implantation de l'enseignement collégial et le climat social révolutionnaire des années 1968-1975.

La Commission prévoyait la création d'une douzaine d'instituts. Le réseau s'est développé à un rythme inouï: on en créait 12 en 1967; il y en avait 43 en 1971.

On reprochait aux structures antérieures de l'enseignement collégial d'être une mosaïque d'établissements parallèles et de tous ordres: collèges classiques, écoles d'infirmières, instituts techniques, écoles normales, etc. On avait oublié qu'il ne suffisait pas de regrouper tout ce monde sous un même toit pour créer une nouvelle institution.

Dans nombre de cas, c'est à quelques jours de son ouverture qu'on apprenait que le cégep était légalement créé. On nommait en toute hâte les membres du conseil d'administration et de la direction et ceux-ci avaient à résoudre en quelques semaines tous les problèmes de ressources matérielles, d'intégration et

de recrutement de personnel, de programmes d'études, d'organisation de la vie scolaire, etc.

Improvisation encore d'une direction générale de l'enseignement collégial au Ministère, d'un régime pédagogique transitoire, de l'attribution des programmes professionnels à chacun des cégeps, de l'élaboration même des programmes au cours de sessions intensives, etc.

Et c'est dans cette situation d'improvisation que surviennent la contestation étudiante de 1968, les événements politiques de 1970 et les perturbations liées aux conflits syndicaux. Le Québec remet en cause son type même de société. L'implantation des cégeps est marquée au sceau de la crise: le cégep est l'arène privilégiée des débats de la société. Dès le départ s'y installent la désillusion, l'insécurité et le questionnement de l'opinion publique.

On ne saurait, en toute honnêteté, évaluer le collège québécois sans tenir compte des difficultés exceptionnelles qu'il a dû surmonter au cours de ses dix premières années d'existence.

3. La crise actuelle de l'enseignement

Tenir compte du contexte historique, c'est encore situer l'enseignement collégial québécois face à la crise générale de l'enseignement que connaissent actuellement les pays occidentaux. Le dossier-souche du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) sur la formation fondamentale en a fait amplement la démonstration. Les jugements que portent, par exemple, les Etats-Unis ou la France sur leurs propres systèmes doivent pondérer les nôtres

sur le cégep.

En France, les années 80 ont été celles d'une vaste opération de bilan portant sur les composantes et les caractéristiques de l'ensemble du système d'enseignement:

- Commission du bilan (1981);
- Recherche en éducation et socialisation de l'enfant (1983);
- Rapport Shwartz sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (1981);
- Rapport Favret sur l'école élémentaire (1984);
- Rapport Legrand sur les collèges (1983);
- Rapport Prost sur les lycées (1983);
- Rapport du Collège de France sur l'enseignement de l'avenir (1985).

Témoignent d'un débat continu les ouvrages de Maschino, Maupas, de Romilly, Milner, Hamon et Rotman, Prost, et les numéros spéciaux de revues telles Esprit, Projet, Politique d'aujourd'hui, Interventions, etc. Les titres de ces travaux sont évocateurs: L'école en accusation, L'enseignement en détresse, Le massacre des innocents,...

Les indicateurs de dysfonctionnement du système scolaire français nous rappellent les nôtres: abandons et échecs, allongement du temps prévu pour le cycle d'études, hétérogénéité des publics scolaires, rendement des élèves dans les matières fondamentales, voies de formation à exigences

inégales, etc. On pose le problème de la démocratisation et de la qualité de la formation; on remet en cause les programmes, la pédagogie, la didactique, la formation des maîtres.

Aux Etats-Unis, rapports et études-chocs se succèdent:

- A Nation at Risk;
- A New Vitality in the College Curriculum;
- College: The Undergraduate Experience;
- Integrity in the College Curriculum;
- Involvement in Learning.

Toutes ces études témoignent d'un profond désarroi: 50% de ceux qui s'inscrivent à un baccalauréat ne parviennent pas à l'obtenir; résultats en baisse continue des tests d'anglais et de mathématiques du College Board; absence de principes directeurs dans l'organisation des programmes; spécialisation trop hâtive des étudiants et négligence de la culture générale et de la formation fondamentale. Là aussi, on identifie des problèmes d'arrimage entre les ordres d'enseignement, d'encadrement des étudiants, d'équilibre entre l'acquisition de connaissances et de développement d'habiletés intellectuelles.

France, Etats-Unis, Québec: trois systèmes différents d'enseignement collégial, mais des problèmes communs. Le cégep peut avoir ses difficultés particulières, mais la crise générale de l'enseignement déborde largement cette institution.

La position de la FAEP

C'est en tenant compte de ce contexte historique que la FAEP a pris position face au cégep: ne pas chambarder à nouveau le système scolaire, ne pas remettre en question le niveau spécifique de l'enseignement collégial, mais améliorer l'enseignement collégial.

Suite aux recommandations de la Commission Parent, le gouvernement choisissait, en 1967, de créer un nouvel ordre d'enseignement autonome, intermédiaire entre le secondaire et l'universitaire: l'enseignement collégial. On choisit aussi d'y regrouper les étudiants du préuniversitaire et du professionnel.

Etait-ce la meilleure solution? Beaucoup en doutaient alors et beaucoup en doutent encore aujourd'hui. Nous avions le choix entre créer le cégep ou prolonger les études secondaires d'une année, fixer à 4 ans la durée du premier cycle universitaire, décentraliser le collège universitaire et développer des instituts professionnels.

La Fédération des collèges classiques recommandait alors la deuxième solution. La FAEP estime encore aujourd'hui que telle était l'orientation souhaitable, qu'un tel système aurait mieux assuré, et la formation préuniversitaire, et la formation professionnelle, que ne l'a fait le cégep polyvalent. C'est la solution qu'ont retenue les Etats-Unis: 12 années de secondaire, suivies du collège universitaire (junior et senior) et du "community college" professionnel. C'est la solution canadienne, hors Québec, avec la décentralisation des études préuniversitaires et les collèges communautaires, tels les CAATs ontariens (Colleges of Applied Arts and Sciences) .

Lorsque le conseil d'administration de la FAEP a interrogé ses

membres sur la position qu'elle devait tenir devant la Commission, c'est à une faible majorité que les répondants ont accepté, pour des raisons pratiques, de ne pas remettre en cause l'existence du cégep. La grande majorité de nos membres estiment que la Fédération des collèges classiques avait proposé la meilleure solution mais il leur paraît irrationnel de chambarder à nouveau le système, compte tenu des conséquences d'un tel bouleversement sur les établissements, les ressources matérielles et financières, le personnel et les programmes d'études: mieux vaut viser l'amélioration de l'enseignement collégial.

La réalisation et la pertinence actuelle des objectifs

Comme le rappelait en 1978 le livre blanc, Les collèges du Québec, Nouvelle étape, (pp.13-15), les objectifs étaient ambitieux:

- démocratisation et accessibilité;
- rationalisation des structures;
- diversification des programmes et polyvalence;
- formation de techniciens de niveau supérieur;
- renouveau pédagogique;
- développement socio-culturel général par l'éducation des adultes;
- accroissement des ressources humaines, matérielles et

financières.

Qu'en est-il de la réalisation et de la pertinence actuelle de ces objectifs ? Compte tenu du contexte historique et des défis à relever, la FAEP estime que la plupart de ces objectifs ont été réalisés avec un incontestable succès. C'est le cas notamment de la démocratisation de l'enseignement, de la rationalisation des structures, de la formation de techniciens, de l'éducation des adultes et de l'accroissement des ressources. La réalisation des objectifs de polyvalence et de renouveau pédagogique est, d'autre part, fort décevante. Et, comme pour toute réforme scolaire, il y a lieu, après vingt-cinq ans, d'actualiser les objectifs de l'enseignement collégial.

Démocratisation et accessibilité

On estine qu'en 1966-1967 à peine 8% de la population active avait 12 ans de scolarité. On dénombrait 53 000 inscriptions en 12e et 13e années. Aujourd'hui, répartis sur l'ensemble du territoire, 46 cégeps, 25 collèges privés et quelques écoles gouvernementales accueillent plus de 160 000 jeunes et 70 000 adultes. Le taux d'accès à l'enseignement collégial dépasse maintenent les 60% et les femmes s'y inscrivent dans la même proportion que les hommes, alors que la proportion était de 1 à 8 au début des années 60.

Structures

La mosaïque d'établissements collégiaux parallèles et de tous ordres, la dispersion des enseignements dispensés après la 11e année, l'accès variable à l'université entre la 11e et la 15e années, l'entrée sur le marché du travail de finissants du

secondaire mal préparés, l'insuffisance des formations techniques: autant d'éléments qui justifiaient une rationalisation des structures.

La FAEP n'est pas d'accord avec le choix, fait en 1967, de la structure de l'enseignement collégial: nous l'avons dit précédemment. Elle croit encore qu'une 12e année ajoutée au secondaire et un premier cycle universitaire de 4 ans auraient assuré un meilleur enseignement général et que les cégeps n'auraient dû être que des collèges d'enseignement professionnel. De telles structures auraient mieux servi les deux composantes de l'enseignement collégial. Il nous paraîtrait cependant irrationnel de remettre aujourd'hui en question la structure du cégep: l'heure n'est pas au chambardement, mais à l'amélioration.

Programmes

Avant la réforme, 95 collèges classiques dispensaient à leurs 27 000 élèves un programme d'humanités; 61 écoles normales préparaient à l'enseignement leurs 14 000 étudiants; 12 000 étaient inscrits dans les 47 établissements spécialisés dans l'enseignement des techniques et des métiers; les universités accueillaient environ 12 000 étudiants au niveau collégial.

En 1990, le réseau de l'enseignement collégial offrait un total de 132 programmes conduisant au diplôme d'études collégiales, soit 7 programmes de formation préuniversitaire et 125 de formation professionnelle. On comptait, de plus, 220 programmes menant à des attestations d'études (A.E.C.) ou à des certificats (C.E.C.). Les programmes étaient groupés par champs de connaissances ou par familles, soit, pour la formation préuniversitaire: sciences de la nature, sciences de

la santé, sciences humaines, arts et lettres; et, pour la formation professionnelle: techniques biologiques, physiques, humaines, administratives, artistiques.

Nous aurons l'occasion de revenir sur la qualité de ces programmes en traitant plus loin du contenu et de la structure des programmes. Disons pour l'instant que, quantitativement, l'objectif de la diversification des programmes a été sûrement atteint.

Ressources

Au cours des ses dix premières années d'existence, le Québec aura investi dans l'enseignement collégial près de 3 milliards de dollars. Si les restrictions budgétaires font problème depuis 1981, on doit admettre que l'objectif de l'accroissement des ressources matérielles et financières a été adéquatement réalisé.

Quant aux ressources humaines, la compilation des statistiques institutionnelles publiées dans l'annuaire de la Fédération des cégeps donne les résultats suivants pour 1989-1990:

•	Personnel de direction:	930
•	Personnel enseignant:	10 269
•	Personnel professionnel:	929
•	Personnel de soutien:	4 919
•	Total du personnel à temps plein:	17 047

- Population étudiante à plein temps: 132 261

- Education des adultes: 189 217

On ne peut que constater un investissement majeur en ressources humaines. En période de récession économique, il y a même lieu de s'interroger sur les normes d'engagement du personnel, notamment du personnel de direction. Chacun sait que les collèges privés s'accommodent d'une direction beaucoup plus légère. On note, de plus, de nettes inégalités dans l'emploi du personnel d'établissements de dimensions comparables. La situation mériterait une étude particulière, mais l'objectif de l'accroissement des ressources est sûrement atteint.

Renouveau pédagogique

L'objectif du renouveau pédagogique était peu réaliste. D'une part, en supprimant les institutions existantes, on faisait table rase de leurs traditions pédagogiques; d'autre part, on devait élaborer, en l'espace de quelques mois, un régime pédagogique et une multitude de programmes. Le nouveau cégep devait regrouper des enseignants de formation et d'expérience fort diverses au service, au surplus, d'une clientèle très hétérogène. Plus grave encore, les enseignants et les étudiants n'étaient pas rattachés d'abord à des programmes, mais les premiers, à des départements disciplinaires et les seconds, à une série de cours juxtaposés et mal intégrés. Que s'ajoutent à ces difficultés les contestations étudiantes et syndicales et le renouveau pédagogique devenait un objectif impossible à réaliser.

Il demeure admirable, dans les circonstances, que la

préoccupation du renouveau pédagogique n'ait cessé d'exister et de croître dans les collèges. Dans son mémoire à la présente Commission, l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) en fait la démonstration. "*Aucun ordre d'enseignement au Québec, affirme-t-elle, n'a autant investi dans le développement de la pédagogie*". Et l'AQPC rappelle les activités de perfectionnement, notamment le Programme de perfectionnement en formation des maîtres de l'Université de Sherbrooke (PERFORMA), l'organisation de la documentation, de la recherche et de l'expérimentation pédagogiques, les travaux sur la planification de l'enseignement, la formation fondamentale, l'apprentissage, l'aide à la réussite ou l'approche-programme. Et l'AQPC de conclure:

> "*L'effort de très nombreux enseignants et enseignantes pour se perfectionner, de même que la production imposante en recherche et en expérimentation, témoignent d'une volonté manifeste d'améliorer la qualité de la formation des élèves du collégial*" (p.15).

La pertinence actuelle des objectifs

Après 25 ans, il va de soi que les objectifs de la réforme doivent être ajustés à l'état et aux besoins actuels de l'enseignement collégial. Tels qu'entendus en 1967, les objectifs de démocratisation, de rationalisation des structures, de formation de techniciens, d'éducation des adultes ou d'accroissement des ressources ne se posent plus dans les mêmes termes.

Il faut, par exemple, prendre en compte une clientèle de plus en plus hétérogène, une clientèle de jeunes qui partagent,

pour la majorité, leur temps entre l'étude et le travail, dont la durée des études est fort variable pour obtenir le Diplôme d'études collégiales (DEC), une clientèle d'adultes, toujours plus nombreuse et diversifiée, et qui vit à l'heure de la récession économique et du chômage.

Ainsi encore, il nous semble que ce n'est plus la structure générale de l'enseignement collégial qui doive nous préoccuper, mais davantage la structure de gestion interne du cégep. Quant aux ressources, les compressions budgétaires effectuées depuis 1981 appellent une clarification de la politique de financement des collèges. C'est dans de telles directions qu'il convient d'ajuster les objectifs à la situation présente.

L'expérience des 25 ans d'enseignement collégial devrait permettre de préciser les missions de formation, de recherche et de services à la communauté et de spécifier les objectifs du collège en regard de cette triple mission. Les buts généraux de préparer à l'université et au monde du travail doivent être traduits en objectifs spécifiques, différents de ceux de l'école secondaire et de l'université: cette tâche est essentielle et urgente.

Face au vieillissement du personnel où les enseignants ont en moyenne près de 20 ans de service, il y a lieu de préciser les objectifs de recrutement, d'intégration, de formation initiale et de perfectionnement des nouveaux enseignants, professionnels et cadres des collèges.

La réforme de 1967 a permis de créer des cégeps. L'heure est venue pour chacun de ces établissements de se caractériser, de se donner un projet institutionnel, de passer de l'état d'établissement à celui d'institution. L'objectif viserait à

responsabiliser davantage les collèges, leur accorder plus d'autonomie et à obtenir de chacun un plan particulier de développement.

Il nous semble enfin que la situation de l'évaluation institutionnelle appelle l'identification d'objectifs précis en la matière.

RECOMMANDATION

- **COMPTE TENU DU CONTEXTE HISTORIQUE ET DES CONSÉQUENCES D'UNE REMISE EN QUESTION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, LA FAEP RECOMMANDE DE NE PAS CHAMBARDER LE SYSTÈME, MAIS DE L'AMÉLIORER PAR LA MISE À JOUR DE SES OBJECTIFS.**

2. LA PRÉSENCE ET LA PLACE RELATIVE DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AU SEIN DES MÊMES ÉTABLISSEMENTS

(L'orientation générale de notre mémoire ayant été présentée à l'occasion de la discussion du premier sujet de la consultation, nous ne traiterons que brièvement du présent thème et des suivants.)

A notre perception, la polyvalence des cégeps, comme celle des écoles secondaires, relève à la fois du pragmatisme et de l'utopie.

Au début des années 60, le gouvernement fédéral mettait à la disposition des provinces d'importantes ressources financières pour développer l'enseignement professionnel. Faire place au cégep à cet enseignement professionnel, tout en dispensant l'enseignement général, permettait d'accéder à ces fonds fédéraux. Il s'agit d'un cas, entre autres, où le pouvoir de dépenser du fédéral a influencé les politiques provinciales dans des domaines qui sont, comme l'éducation, de leur juridiction.

D'autre part, la polyvalence est une utopie directrice des membres de la Commission Parent et un objectif de la réforme scolaire. Dans un esprit de démocratisation de l'école, d'égalité des chances et de socialisation des jeunes, on rêve de réunir l'ensemble des étudiants dans un même établissement, quelles que soient leurs origines socio-économiques ou leurs orientations. La polyvalence est une réaction à un système de formations parallèles et cloisonnées, notamment au niveau collégial.

L'évaluation de l'expérience de la polyvalence au cégep n'a pas fait l'objet d'une recherche méthodique et vaudrait de l'être.

La coexistence des enseignements général et professionnel au sein du cégep a produit des résultats positifs. Nous en soulignons deux qui nous semblent majeurs:

- l'inscription des jeunes, en nombre sensiblement égal, dans l'un et l'autre secteur;

- la possibilité pour les étudiants de changer d'orientation et de passer d'une voie à l'autre.

Il faut par ailleurs reconnaître que l'échange et l'osmose que la Commission Parent rêvait d'établir entre les deux voies de formation ne se sont guère réalisés. Il s'agit, tant pour les enseignants que pour les étudiants, de deux solitudes. La contiguité n'a pas mené les étudiants du secteur général à se frotter aux réalités du monde technique et les étudiants du secteur professionnel n'ont pas profité de cours généraux vraiment adaptés à leurs besoins de formation. Les membres du personnel du secteur technique ne s'estiment pas valorisés: peu d'entre eux, par exemple, accèdent aux postes de direction du collège ou à ceux de professionnels des services pédagogiques.

Les plus critiques jugent globalement que le système polyvalent n'a permis, ni à l'enseignement général, ni à l'enseignement professionnel de donner leur pleine mesure: les deux y auraient perdu. À notre avis, cette perception et cette hypothèse restent à vérifier.

RECOMMANDATION

- LA FAEP RECOMMANDE DONC À LA COMMISSION DE DEMANDER AU MINISTRE DE COMMANDITER UNE RECHERCHE SUR L'ÉTAT DE LA POLYVALENCE DANS LES CÉGEPS ET SUR LES MOYENS DE LA MIEUX ASSURER, NOTAMMENT PAR L'ADAPTATION DU CONTENU DES COURS AUX ÉTUDIANTS INSCRITS À L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.

3. LE DÉVELOPPEMENT DE LA MAIN-D'OEUVRE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES

Il semble à la FAEP que le rapport de la Commission Jean (1982), l'énoncé d'orientation et plan d'action du Gouvernement (1984) et le récent avis du Conseil supérieur de l'éducation à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science,"Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation" (1992) fournissent à la présente Commission l'éclairage requis sur la situation présente, les défis à relever et les orientations à poursuivre.

Nous nous limiterons donc à attirer l'attention sur deux points particuliers:

1. L'intégration de l'éducation des adultes dans le cégep;

2. La création de services régionaux de coordination.

1. L'intégration des adultes

Deux clientèles fréquentent le cégep: les jeunes ou "réguliers" et les adultes ou "marginaux". Aux deux groupes correspondent deux systèmes parallèles: direction, admissions, services, programmes, conditions de travail, financement. L'éducation des adultes est une institution dans l'institution; une situation anormale, que dénonçait déjà, en 1975, le Conseil supérieur dans son rapport "Le Collège" et qui n'a guère été améliorée.

2. Les services régionaux

L'éducation des adultes est un lieu de compétition entre les commissions scolaires, les collèges et les universités. Maintes fois, ces trois instances sollicitent la même clientèle et lui offrent des cours comparables. Il s'impose de délimiter le champ d'action des trois ordres d'enseignement en matière d'éducation des adultes et d'en assurer la coordination et la concertation. D'autre part, l'adulte qui a un besoin de formation ne sait pas actuellement à qui s'adresser. Pour favoriser la complémentarité institutionnelle et fournir à l'adulte l'information et l'orientation appropriée à ses besoins, nous recommandons la mise en place de services régionaux de coordination de l'éducation des adultes.

RECOMMANDATION

- **LA FAEP RECOMMANDE QUE L'ÉDUCATION DES ADULTES SOIT MIEUX INTÉGRÉE À LA STRUCTURE DU CÉGEP ET QUE SOIENT MIS SUR PIED DES CENTRES RÉGIONAUX D'INFORMATION, D'ORIENTATION ET DE COORDINATION DES SERVICES.**

4. LE CONTENU ET LA STRUCTURE GÉNÉRALE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

A l'époque de la création des cégeps, concevoir un programme d'études consistait à choisir et agencer un certain nombre de cours qui permettraient aux étudiants d'atteindre les objectifs de formation visés à un niveau d'études. Pour se préparer à l'université ou au marché du travail, les élèves devaient enrichir leur formation générale et commencer à se concentrer ou à se spécialiser dans un champ de savoir. On conçut alors des ensembles de cours, comprenant chacun environ 40% de cours de concentration ou de spécialisation et 60% de cours de formation générale. Ces derniers comprenaient des cours obligatoires, comme le français et la philosophie, et des cours complémentaires optionnels qui offraient à l'étudiant

> *"la possibilité d'entrer en contact avec un univers de connaissances que ses études antérieures ne lui ont pas permis d'exploiter suffisamment ou que son orientation ultérieure ne lui permettra pas de rencontrer par la suite"*(Document d'éducation no 3, ministère de l'Education, 1967)

Cependant ce programme a vite perdu sa cohérence et a été gauchi de multiples façons. L'équilibre entre les trois groupes de cours n'a pas été respecté: le secteur de la spécialisation a pris une ampleur démesurée et on a perdu le sens des cours complémentaires; les cours prérequis exigés par les universités ont trahi l'esprit du secteur de la concentration. On ne s'est pas soucié de l'intégration des cours au sein des programmes, de leur adaptation aux besoins variables des étudiants. On a pris pour acquis que l'addition des compétences et habiletés développées dans l'enseignement juxtaposé de six ou sept matières assurerait la

maîtrise des apprentissages essentiels.

En peu d'années, on s'est rendu compte des lacunes de cette conception des programmes. En 1975, le Conseil supérieur, chargé de faire le bilan de l'enseignement collégial, axait ses recommandations sur deux concepts: les notions de programme et de formation fondamentale. Pour le Conseil supérieur, le programme se présente comme un ensemble d'éléments, objectifs, activités, ressources, mécanismes d'évaluation, qui sont reliés fonctionnellement les uns aux autres pour produire des résultats prédéterminés par la nature des besoins (Le Collège, pp.55-56). Quant à la formation fondamentale, qui revalorise les objectifs généraux de formation,

> *"elle est fondamentale, parce qu'elle s'attache, dans l'acquisition du savoir, aux fondements, aux principes directeurs, aux concepts de base, à la démarche propre de la discipline"*(id.,p.42).

Trois ans plus tard, dans le livre blanc sur l'enseignement collégial, le Ministère endossait ces orientations du Conseil supérieur concernant le programme et la formation fondamentale. Par la suite, il les inscrit dans le Règlement sur le régime pédagogique (1984). Le programme devient *"un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation"* (art.1). Quant à la formation fondamentale, qui

> *"vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation, elle est le principe intégrateur des composantes des programmes d'études"* (présentation,p.VII).

Le milieu collégial réagit d'abord négativement au Rapport Nadeau: celui-ci arrive à l'heure des grands conflits syndicaux et remet en

cause la structure départementale.Il faudra attendre une dizaine d'années pour voir s'implanter l'approche-programme qui incorpore ces deux nouveaux concepts de programme et de formation fondamentale. L'approche-programme se veut

> *"le moyen de remettre le programme, avec ses étudiants et ses étudiantes, au centre des préoccupations et actions, dorénavant collectives et concertées, de tous les agents éducatifs d'un collège. Cela signifie principalement de concevoir l'activité éducative en fonction des besoins de formation particuliers des étudiantes et des étudiants d'un programme donné. Cela signifie encore d'assurer la cohérence de l'activité éducative, de façon à favoriser l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire la meilleure formation possible et non seulement l'accumulation de connaissances sans liens ni suite"* (Dorais, Pédagogie collégiale, sept.1990, p.38).

La FAEP estime très féconde, tant pour l'enseignement collégial que pour les autres ordres d'enseignement, cette démarche d'approche-programme: elle y reconnait la voie privilégiée pour renouveler le contenu et la structure générale des programmes d'études.

RECOMMANDATIONS

- **QUE LES PROGRAMMES D'ÉTUDES SOIENT RÉVISÉS ET IMPLANTÉS SELON LA CONCEPTION ACTUELLE DE L'APPROCHE-PROGRAMME;**

- **QUE LES COURS OBLIGATOIRES DE FRANÇAIS,DE PHILOSOPHIE ET DE MATHÉMATIQUES SOIENT MIEUX ARRIMÉS À CEUX DU SECONDAIRE ET QU'ILS SOIENT ADAPTÉS AUX BESOINS PARTICULIERS DES ÉTUDIANTS DES DIFFÉRENTS PROGRAMMES;**

- **QUE L'ON REMETTE EN QUESTION LA DURÉE COMMUNE DE TROIS ANS DE TOUS LES PROGRAMMES PROFESSIONNELS ET QU'ON AJUSTE CETTE DURÉE AUX EXIGENCES VARIABLES DES DIFFÉRENTS PROGRAMMES.**

5. L'HARMONISATION INTER-ORDRES

Pour des raisons pratiques d'organisation des ressources humaines, matérielles et financières, la FAEP comme on l'a dit précédemment, ne juge pas rationnel de remettre en question la structure actuelle du système scolaire. Il demeure que, depuis le tout début de la réforme de 1967, se pose le problème de l'harmonie entre les niveaux du système, du double arrimage de l'enseignement collégial, d'une part avec le secondaire et d'autre part avec l'université.

L'université estime insatisfaisante la préparation de ses étudiants et le collège lui reproche de reprendre nombre de cours déjà suivis au collégial, comme s'ils avaient été sans valeur. Par un système de cours prérequis à l'admission, l'université maintient un accès discriminatoire à ses facultés et privilégie certaines voies de formation préuniversitaire, notamment celle des sciences, ce qui fausse sérieusement l'esprit de l'enseignement collégial. De son côté, le collège se comporte sensiblement de la même façon avec le secondaire. Le dialogue entre les ordres n'est guère effectif, qu'on pense aux comités de liaison, CLESEC et CLESES, aux relations entre les ministères de l'Education et de l'Enseignement supérieur et de la Science ou entre les directions de l'enseignement collégial et de l'enseignement universitaire au sein du MESS ou entre les conseils consultatifs en éducation: Conseil supérieur, Conseil des collèges, Conseil des universités.

Le défi consiste à assurer un continuum de formation. On le relèvera, non pas en braquant la réflexion sur les éléments de transition, comme les cours prérequis, mais en clarifiant dans ce continuum d'études les objectifs spécifiques de formation du

secondaire, du collégial et du premier cycle universitaire. Les trois ordres ont pour mission commune d'assurer la formation fondamentale des étudiants: la question est de préciser comment poursuivre cette formation à chacune des étapes des études.

Nous avons comparé la formulation des objectifs généraux de formation des trois ordres que l'on retrouve, par exemple, dans les introductions des programmes d'études du secondaire ou dans "L'Ecole québécoise", dans la définition de la formation fondamentale telle qu'avancée par la DGEC dans son livre blanc ou dans le Régine pédagogique du collégial, et enfin dans le rapport du Conseil des universités sur "Les objectifs généraux de l'enseignement supérieur".

Dans les trois cas, on cherche à permettre à l'étudiant

> *"d'être l'agent principal de sa formation; de progresser suivant son dynamisme personnel; de s'orienter graduellement à partir d'une formation de base vers une spécialisation, d'acquérir la méthode, les concepts et les principes fondamentaux propres des disciplines; de développer des habitudes de travail qui favorisent le jugement critique, l'esprit novateur, et rendent capable d'une éducation continue; d'acquérir une formation qui prépare au travail interdisciplinaire, à la mobilité occupationnelle et à la perception des problèmes que posent l'état actuel et le développement de la société"* (Rapport du Conseil des universités, 1973, cahier II, p.15).

Pour les partenaires, la tâche essentielle consiste donc à préciser la façon spécifique, pour chacun des trois ordres, de poursuivre ces objectifs généraux de formation. Tel nous semble l'essentiel du défi que pose d'urgence l'harmonisation inter-ordres.

RECOMMANDATION

- **QUE S'INSTAURE ENTRE LES TROIS ORDRES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, COLLÉGIAL ET UNIVERSITAIRE UN DIALOGUE QUI VISE À**

ASSURER UN CONTINUUM DE FORMATION, NOTAMMENT EN PRÉCISANT LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE CHACUN DES ORDRES ENTRE MATIÈRES DE FORMATION FONDAMENTALE.

6. LES MODES DE FRÉQUENTATION ET LES CHEMINEMENTS ÉTUDIANTS

Les recherches menées ces dernières années sur la condition étudiante et les cheminements scolaires dans les collèges ont identifié nombre de problèmes à résoudre:

- taux de scolarisation du groupe 17-19 ans;
- répartition de l'effectif étudiant entre les programmes;
- taux de réussite des cours et diplomation;
- durée des études;
- l'étudiant-travailleur;
- etc.

Il y a lieu de s'attaquer méthodiquement à l'étude de chacune de ces questions, ce que nous ne saurions faire ici. Nous nous en tiendrons à une voie générale de solution: l'encadrement de l'étudiant, particulièrement durant la première session de ses études collégiales. Le fait est établi: le succès des établissements scolaires privés tient avant tout à l'encadrement qu'il assure à ses élèves. On ne se surprendra donc pas d'entendre la FAEP insister sur ce point particulier.

Il faut reconnaitre que les enseignants des cégeps se soucient de ces questions. L'AQPC, par exemple, y revient constamment dans

"Pédagogie collégiale" et à l'occasion de ses colloques annuels:

- Apprencre au cégep;
- Motivation et pratique pédagogique;
- Enseigner au cégep;
- L'étudiant de cégep.

Mais le programme du cheminement de l'étudiant au cégep, particulièrement au début de ses études demeure l'un des plus importants et urgents.

Le passage du secondaire au collégial est, pour la majorité des étudiants, une transition difficile. Venant d'un milieu où il était encadré, il plonge subitement dans un nouveau monde, anonyme et froid, où s'ignorent aussi bien les étudiants et leurs professeurs que les étudiants entre eux. Sans encadrement, il doit subitement apprendre à s'organiser et à fonctionner seul.

Quelles difficultés il aura, par exemple, à faire son choix de cours et à se fabriquer un horaire, sans un service adéquat d'orientation et alors que les cours sont organisés bien davantage en fonction de la disponibilité des professeurs que des besoins des étudiants!

Les services aux étudiants laissent fort à désirer. On ne sait, par exemple, identifier au cours de la première session, les étudiants forts et les faibles, les étudiants mal orientés, les futurs décrocheurs. On ne sait pas informer les étudiants, leur expliquer la réalité collégiale.

Les étudiants témoignent encore d'une discontinuité dans les études

du secondaire et du collégial. Ils se plaignent d'avoir à suivre des cours qu'ils ont déjà faits au secondaire, et, à leur avis, souvent mieux. Le collège se comporte comme l'université: on méprise ce qui s'est fait au niveau inférieur et on repart à zéro. Pour l'étudiant, il n'y a pas de meilleur moyen de désapprendre à apprendre.

Du secondaire à l'université, les études sont centrées sur l'information ou la transmission de connaissances, bien davantage que sur la formation ou le développement de compétences et d'habiletés fondamentales ou d'apprentissages essentiels. Les études ne sont pas centrées sur l'étudiant, mais sur le savoir.

Selon les normes du régime pédagogique, l'étudiant s'inscrit, pour l'enseignement général, à une série de cours plutôt qu'à un programme. Quatre cours suffisent à faire de lui un étudiant régulier à temps complet. Un tel cadre de quatre cours n'oblige pas l'étudiant à se consacrer entièrement à ses études; on voit ainsi un grand nombre d'étudiants, au travail rémunéré plus de quinze heures par semaine. La situation n'est pas propre à développer chez l'étudiant un sentiment d'appartenance au collège. De plus, les quatre cours qu'il suivra lui étant dispensés par quatre professeurs différents, on comprend que le système fait de lui un inconnu dans la maison, sauf du service informatique.

La courte durée des études collégiales, la brièveté d'un cours-semestre, la succession de nouveaux maîtres à chaque cours, l'absence de groupes-classes et combien d'autres éléments contribuent à l'isolement de l'étudiant et à l'absence de l'encadrement dont il a besoin à 17 ou 18 ans.

RECOMMANDATION

- **QUE LE CÉGEP DÉVELOPPE SES SERVICES AUX ÉTUDIANTS, AFIN DE**

LEUR ASSURER UN ENCADREMENT ADÉQUAT, PARTICULIÈREMENT DURANT LEUR PREMIÈRE SESSION D'ÉTUDES, PAR LA MISE EN PLACE DE SERVICES D'ACCUEIL, D'INFORMATION, D'INTÉGRATION, D'ORIENTATION ET DE SUIVI.

7. L'ÉTAT ET LES BESOINS DE LA PRATIQUE ACTUELLE ET FUTURE DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Le développement pédagogique des collèges repose en pratique sur leurs ressources humaines, et notamment sur la qualité de leurs enseignants. Qu'il s'agisse de programmes, de renouvellement de la pédagogie, de cheminement des étudiants, jeunes et adultes, de recherche, d'approche-programme ou de formation fondamentale, le personnel, et prioritairement les enseignants, demeurent le déterminant majeur de la qualité de l'enseignement collégial. En conséquence, il importe d'accorder la meilleure attention au recrutement, à l'intégration, à la formation et au perfectionnement des ressources humaines du collège.

Tel est le discours dominant du milieu durant les années 80, qu'on retrace dans une série continue d'études et de rapports de tous les organismes intéressés au développement des collèges. Rappelons, par exemple, les travaux du Conseil des collèges:

- Le cégep de demain (1985);
- La pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep (1985);
- Enseigner aujourd'hui au collégial (1986);
- Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps (1987);

- L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation (1992).

La même préoccupation s'exprime dans les colloques de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, au Conseil supérieur de l'éducation, à la Fédération des cégeps, au Ministère ou à PERFORMA.

L'analyse de la question est donc réalisée: elle nous parait amplement répondre aux besoins de cette commission. Qu'il nous suffise de mettre en relief trois éléments particuliers de la situation, à savoir les nouveaux enseignants,l'enseignement professionnel, et le programme PERFORMA.

Les nouveaux enseignants

S'il y a consensus chez les intervenants pour relier le développement pédagogique à la qualité et au perfectionnement des enseignants d'un collège, cette réalité prend une dimension toute spéciale face au vieillissement du personnel enseignant. Dans son rapport annuel 1990-1991, page 47, le Conseil supérieur note que

> *"Au collégial,... on observe un vieillissement accéléré du corps professoral depuis une dizaine d'années: alors que, en 1980-1981, la proportion des professeurs de cégep âgés de 40 ans et plus était près de 30%, elle est passée en 1988-1989 à plus de 62%".*

De son côté, la Fédération des cégeps estime que *"la majorité des employés des collèges arriveront à la retraite vers la fin de la présente décennie"* et elle s'inquiète *" de la possibilité d'assurer*

une relève de qualité tout en évitant une perte rapide et massive de l'expérience acquise" (Mémoire au Conseil des collèges, 1991, p.28).

Il se pose donc un problème particulier et qui requiert d'urgence une solution: celui de recruter, d'intégrer et de perfectionner les nouveaux enseignants. Il nous semble qu'on ne mesure pas l'impact qu'aura sur le cégep l'arrivée massive de nouveaux enseignants et qu'on risque de répéter les improvisations des années 60. Quelle formation disciplinaire et pédagogique exiger des candidats? Quelles mesures prévoir pour accueillir et intégrer ces nouveaux venus ? Quelles activités de perfectionnement leur offrir et dans quelles conditions ? Autant de questions qui sont actuellement sans réponse et qui pourtant sont cruciales pour l'avenir du cégep.

L'enseignement professionnel

Il s'agit d'un secteur où les besoins de perfectionnement sont les plus importants et où l'absence d'une politique est la plus flagrante.

Plus de la moitié des 125 programmes sont en révision; les disciplines commandent des mises à jour des connaissances; les liens sont flous entre cet enseignement et la formation fondamentale; les enseignants ont des besoins particuliers en psychopédagogie et en didactique; il faut repenser les relations avec le milieu du travail; la tâche des enseignants est particulièrement lourde. Bref, les besoins sont multiples et complexes, comme l'a démontré abondamment l'étude de Lise Poirier-Proulx, "Le perfectionnement des enseignants et enseignantes du secteur professionnel au collégial" (PERFORMA, 1991).

Le Ministère subventionne essentiellement des programmes de recyclage: adaptation aux nouvelles technologies, perfectionnement collectif et stages. Il entreprend cette année, en collaboration avec PERFORMA, une opération lourde dans le secteur du génie électrique. PERFORMA offre des programmes de baccalauréat en enseignement professionnel et des études de 2e cycle, mais à 5 ou 6 groupes particuliers d'enseignants. L'ensemble des services donne l'impression d'un travail à la pièce, d'un développement mal coordonné.

Le milieu réclame, à juste titre, une politique de perfectionnement en enseignement professionnel: principes directeurs, orientations, priorités, plan d'action, mécanisme de gestion, ressources humaines et financières.

Le programme PERFORMA

Les collèges ont développé, depuis 1973, en collaboration avec l'Université de Sherbrooke, un modèle de perfectionnement des maîtres. Les enseignants identifient leurs besoins, conçoivent des activités de perfectionnement appropriées, choisissent les personnes-ressources qualifiées pour animer ces activités. Il s'agit d'une formation sur mesure, d'un perfectionnement centré sur la tâche de l'enseignant. Les activités ont lieu en milieu de travail et le collège en prend charge par l'intermédiaire d'un répondant local. De nombreuses évaluations témoignent du haut degré de satisfaction des étudiants de PERFORMA.

Les modèles pédagogiques et organisationnels de PERFORMA ont fait leur preuve et ils devraient servir d'axe directeur pour toute politique future de perfectionnement du personnel des collèges.

RECOMMANDATIONS

- QUE, D'ICI L'AN 2000, LES POLITIQUES DE PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL SOIENT PRIORITAIREMENT AXÉES SUR LES BESOINS DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS;
- QUE LA MINISTRE FINALISE SA POLITIQUE DE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS DU SECTEUR PROFESSIONNEL;
- QUE LES PROGRAMMES DE PERFECTIONNEMENT S'INSPIRENT DU MODÈLE PERFORMA.

8. LE DISPOSITIF ET LES PRATIQUES EN ÉVALUATION

Il nous semble d'abord important de rappeler rapidement les étapes du mouvement de l'évaluation en milieu collégial.

Au départ, la Commission Parent avait recommandé la mise en place des dispositifs de l'accréditation des établissements et d'un examen national des élèves. La Fédération des collèges classiques endossait le projet d'accréditation, mais résistait à celui de l'examen national. Lors de leur création, aucune des deux mesures n'était retenue.

En 1967, les cégeps n'héritaient pas d'une tradition d'évaluation. Les collèges classiques devaient, sauf exceptions, soumettre aux facultés des Arts, auxquelles ils étaient affiliés, leurs questionnaires d'examens et les dossiers de leurs enseignants. Il n'était pas question d'évaluation de programmes, de services, de personnel ou d'établissement.

En 1972, la Direction générale de l'enseignement collégial demande au CADRE d'analyser les aspects théoriques et pratiques de l'évaluation et de proposer un système d'évaluation des collèges. L'étude aboutit à l'entreprise de "l'analyse institutionnelle": avec le soutien du Ministère et de l'équipe de spécialistes du CADRE, les collèges allaient amorcer l'analyse de leur réalité et de leurs pratiques institutionnelles. L'idée d'évaluation rencontrait de solides résistances de la part des enseignants comme des administrateurs. La pratique de l'analyse institutionnelle s'en trouvait d'autant retardée.

En 1979, le dossier de l'évaluation des collèges était remis au nouveau Conseil des collèges. Celui-ci avait le mandat, de par l'article 17 de la loi qui le créait, *"de procéder à l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de la mise en oeuvre de ces politiques"* et de fournir aux collèges les services appropriés à leur démarche. Après avoir cherché sa voie durant les premières années, le Conseil choisissait d'oeuvrer dans le champ de l'évaluation des apprentissages, durant les années 80. Il entre actuellement dans celui de l'évaluation des programmes. Il n'est pas question encore d'évaluation du personnel, des services ou de l'institution.

Il serait faux d'affirmer qu'il ne se fait pas d'évaluation des collèges ou que ceux-ci n'ont pas de pratiques d'évaluation. Nous ne connaissons pas d'institution scolaire qui ait été l'objet d'autant d'évaluations externes que le cégep. Celui-ci est soumis à des bilans constants des conseils consultatifs de l'Etat, du Ministère, de la Fédération des cégeps, d'organismes divers qui en font le thème de leurs colloques et même des médias. On a remis en cause les missions de formation, de recherche et de service au milieu, les objectifs de formation, la structure de gestion, l'existence même du cégep. A l'interne, les recherches pédagogique, technologique, disciplinaire et institutionnelle comportaient une dimension évaluation, tout comme les plans institutionnels de développement ou les démarches de formation fondamentale ou d'approche-programme. Les compressions budgétaires ont exigé des évaluations.

Mais de l'extérieur comme de l'intérieur des collèges, on admet que l'évaluation systématique, en dehors du champ des apprentissages et un peu de celui des programmes, n'est pas encore entrée dans les moeurs des collèges. Elle rencontre la résistance des enseignants et des administrateurs. De plus, il n'existe pas de centres spécialisés en évaluation au Québec et l'université n'a pas développé d'expertise en la matière: les collèges prêts à procéder

à l'évaluation ne savent où trouver les personnes-ressources, les techniques et l'instrumentation requises pour l'entreprise.

La Commission Parent avait prévu deux dispositifs d'évaluation: l'examen externe des étudiants et l'accréditation des établissements. Ces orientations n'ont pas été retenues par le Ministère.

L'expérience des épreuves ministérielles, telle que vécue par le secondaire, ne convainct pas la FAEP de l'opportunité d'instaurer des examens externes de promotion. Par ailleurs, il lui semblerait approprié, comme l'ont fait l'AIES ou le Bureau d'instruments de mesure du Ministère pour les écoles secondaires, que le MESS soumette les étudiants des collèges, en cours d'année, à des tests et qu'on publie les résultats. Ces tests fourniraient de précieux indicateurs, tant pour les collèges que pour le Ministère, de l'état et des besoins de l'enseignement collégial.

Quant à l'accréditation, la FAEP se situe dans le courant de pensée de la Fédération des collèges classiques. Elle est d'avis qu'un système d'accréditation des établissements mènerait à une évaluation systématique périodique des collèges. Ce système demeure le meilleur moyen pour un établissement de rendre des comptes à la société, de se définir, de faire la preuve de la qualité de l'enseignement, des programmes, du personnel, des services, soit de toute l'institution. Le milieu nous semble prêt à accueillir une telle orientation.

RECOMMANDATIONS

- **QUE LA MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE SOUMETTE LES ÉTUDIANTS DES COLLÈGES, EN COURS D'ANNÉE, À DES TESTS DANS DIFFÉRENTES MATIÈRES, NOTAMMENT EN FRANÇAIS, PHIPOSOPHIE ET MATHÉMATIQUES;**
- **QUE SOIT MIS EN PLACE UN SYSTÈME D'ACCRÉDITATION DES COLLÈGES.**

9. LES MODES DE FINANCEMENT

La Fédération des cégeps, le Conseil des collèges et l'Association des collèges privés ont fait le point sur le sujet du financement de l'enseignement collégial. La FAEP se limitera dans ce mémoire à rappeler certains constats majeurs et recommandations de ces organismes, notamment en ce qui concerne le financement des collèges privés.

L'enseignement collégial a été généreusement financé au moment de sa création et durant les années 70; il subit des compressions budgétaires depuis dix ans. En dollars constants de 1981, les subventions aux cégeps ont été stables, alors que les dépenses budgétaires du Québec augmentaient de 10,3%. Au début de la décennie, une rationalisation des dépenses pouvait permettre des économies. Mais ceci étant réalisé et les dépenses incompressibles, comme les rémunérations du personnel, continuant de croître, la situation devient critique. On est amené à couper dans des services essentiels à la qualité et on ne peut envisager les développements qui s'imposent. Il faut accroître les ressources.

La Commission Parent avait prévu, dans un contexte de gratuité scolaire, un financement public des collèges, par un impôt foncier perçu par les commissions scolaires et par les contributions du milieu. L'idée de l'impôt foncier n'a pas été retenue; les contributions du milieu ont été moins que modestes; l'Etat porte pratiquement seul le financement. Dans les circonstances, il y a lieu de remettre en question la gratuité scolaire et d'obtenir la contribution des entreprises, en particulier pour le développement des formations technique et continue et pour le perfectionnement

des maitres du secteur professionnel, dont elles sont les premiers bénéficiaires.

Les collèges privés sont dans une situation plus critique encore que les collèges publics. En 1991-1992, les crédits prévus pour l'enseignement collégial étaient de 1 242 588 300$. De ce montant, 1 158 907 000$ étaient alloués au secteur public pour le fonctionnement, le service de la dette et la formation des adultes et 83 681 300$, ou 6.7% du total des crédits, étaient prévus pour le secteur privé. Ces chiffres étaient sans proportion avec les clientèles des deux réseaux: environ 130 000 étudiants au public et 19 000 ou 14.6% au privé.

Comme le note le Conseil des collèges dans son dernier rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial (1992,p.335) "*Les colleges privés sont eux aussi aux prises avec des problemes de financement, la part de l'Etat à leurs dépenses de fonctionnement se situant maintenant sous la barre du 50%*". Si les collèges peuvent recourir aux frais de scolarité, la loi fixe cependant un plafonnement à ces frais. A toutes fins pratiques, les collèges privés doivent produire des finissants à 75% des coûts de ceux des cegeps. La situation financière de collèges privés devient dramatique, un grand nombre d'entre eux faisant face, d'année en année, à de lourds déficits.

Le droit des établissements privés à une aide financière équitable de l'Etat est reconnu au Québec: il est inscrit dans le préambule des lois constituant le Ministère et le Conseil supérieur de l'éducation; il est confirmé dans les mesures prévues par la Loi de l'enseignement privé. La démonstration a été faite maintes fois que l'étudiant du privé coûte à l'Etat la moitié de ce qu'il coûte au public et donc que l'Etat économise en subventionnant l'enseignement privé, mais la situation ne cesse de se détériorer. La FAEP invite donc la commission à porter une attention spéciale à cette dimension du mode de financement de l'enseignement

collégial.

RECOMMANDATIONS

- D'ACCORD AVEC LE CONSEIL DES COLLÈGES, LA FAEP RECOMMANDE QUE SOIT RÉALISÉ, AU COURS DES PROCHAINES ANNÉES, UN RÉEXAMEN DE LA SITUATION DU FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL PUBLIC ET QUE L'ON VISE À DIVERSIFIER LES SOURCES DE FINANCEMENT DES ÉTABLISSEMENTS.

- COMPTE TENU DE LA SITUATION FINANCIÈRE DIFFICILE DES COLLÈGES PRIVÉS, QUE L'ÉTAT REVIENNE PROGRESSIVEMENT AU MODE DE FINANCEMENT PRÉVU PAR LA LOI DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ DE 1968.

10. LA RÉPARTITION DES POUVOIRS ET RESPONSABILITÉS

Discuter de pouvoirs et de responsabilités en enseignement collégial nous ramène essentiellement à la question de l'autonomie des cégeps.

Aux termes de la loi, le cégep est une corporation autonome. L'Etat toutefois prend en charge le financcement du collège et contrôle son budget. L'Etat a la responsabilité des programmes d'études et décerne les diplômes. Il autorise ou non un collège à dispenser tels de ses programmes. L'administration du collège doit suivre ses normes et le régime pédagogique fait l'objet d'un règlement ministériel. L'Etat négocie avec les centrales syndicales les conditions de travail de l'ensemble du personnel du collège. Il choisit les cégeps qui développeront les centres spécialisés. Ses programmes de subvention orientent la recherche collégiale, le perfectionnement des enseignants du secteur professionnel. Bref, la marge de manoeuvre est étroite. Le collège se sent davantage "campus du collège de l'Etat" qu'institution autonome et, malgré qu'il appartienne à l'enseignement supérieur, sa situation est bien davantage celle de l'école secondaire que de l'université.

D'autre part, l'Etat tient un discours qui présuppose l'autonomie institutionnelle. Le Conseil supérieur recommande de "responsabiliser les établissements" et incite ceux-ci à se donner un "projet d'établissement". Le Conseil des collèges examine les politiques institutionnelles et le Ministère incite les collèges à se donner des plans de développement.

Pour compliquer encore la situation, il existe à l'intérieur même

du collège un conflit de pouvoir, latent et permanent. Il y a le pouvoir du conseil d'administration et celui de la direction, le pouvoir syndical et le pouvoir départemental, sans oublier le pouvoir individuel de l'enseignant qui, dans sa salle de cours, réclame l'autonomie d'un professionnel de pratique privée. Dans les circonstances, la jeune institution collégiale semble déjà coulée dans le béton.

Le défi n'est donc pas mineur, pour reprendre les propos de Roland Arpin, de faire passer le collège de son état "d'établissement" à celui "d'institution". L'Etat a créé des établissements, des collèges où se poursuivent des activités d'éducation, grâce à des installations physiques et à des ressources humaines qui y sont regroupées, et selon des normes, règles, conventions et programmes définis par l'Etat. Il nous reste à créer des institutions, c'est-à-dire des collèges qui ont identifié et vivent leurs missions propres, leurs objectifs et leurs valeurs, qui ont caractérisé leurs visées pédagogiques spécifiques, où la direction, le personnel, les étudiants se concertent pour poursuivre ces objectifs et en informer l'activité éducative du collège. L'établissement devient institution dans la mesure où le collège définit son projet éducatif et qu'il le réalise, dans la mesure où il se donne des objectifs et des priorités, où il identifie ses caractéristiques, sa pédagogie et ses valeurs, dans la mesure où il se donne un plan d'action et de développement que poursuivent en concertation la direction, le personnel et les étudiants.

Telles sont les assises de l'autonomie des collèges. Mais qui dit autonomie, dit à la fois responsabilité. Et ceci nous ramène à nos propos antérieurs sur l'évaluation institutionnelle et l'accréditation.

RECOMMANDATION

- **QUE, DANS UN ESPRIT DE RESPONSABILISATION DES ÉTABLISSEMENTS**

SCOLAIRES, UNE PLUS LARGE AUTONOMIE PÉDAGOGOQUE SOIT RECONNUE AUX COLLÈGES ET QUE CEUX-CI SOIENT AMENÉS À SPÉCIFIER LEUR PROJET D'ÉTABLISSEMENT.

11. LES MODES D'ORGANISATION ET D'ADMINISTRATION DES ÉTABLISSEMENTS

Le cégep n'est pas organisé et administré comme l'avaient imaginé, au départ, la Commission Parent et le ministère de l'Éducation

On prévoyait créer un peu plus d'une douzaine de collèges: on en compte maintenant 46. La population d'un cégep était évaluée à 1 800 étudiants: 16 sont en-deça de cette norme, 21 comptent entre 1 800 et 5 000 étudiants, 9 en admettent plus de 5 000.

La direction devait être légère: un principal et quelques adjoints pour la gestion des ressources, les services pédagogiques et étudiants. C'est environ 40 cadres et professionnels que compte aujourd'hui un cégep de 3 000 étudiants: une dizaine à la direction générale et aux ressources, une dizaine aux services aux étudiants et une vingtaine aux services pédagogiques. En plus d'être anormalement lourd, ce dépeçage des fonctions de gestion éloigne les étudiants et les professeurs de la direction générale et de la direction des services et fait de ces directeurs moins des leaders que des gestionnaires.

Avant de connaître la réalité vécue du cégep, on lui a plaqué un cadre administratif emprunté des collèges universitaires américains: le conseil d'administration (le "board"), la commission pédagopgique (le "senate"), la direction générale (le "president"), la direction des services pédagogiques (le "dean of studies"), la direction des services aux étudiants (le "dean of students"). La réalité du cégep n'était pas compatible à celle de l'université étrangère, on peut donc douter du bien-fondé d'un cadre

administratif identique.

L'absence de véritables conseils des études, après 25 ans d'existence des cégeps, dans près de la moitié des établissements, et les objectifs mal définis des commissions pédagogiques existantes témoignent d'une faille grave de l'organisation.

A l'examen de la documentation et de la réalité, il apparaît nettement que le cégep a été conçu, lors de sa création, comme une école tertiaire pour les jeunes étudiants. Le collège a été tôt fréquenté par un nombre égal ou plus grand d'adultes. On a confié à une douzaine de cégeps la mission de développer des centres spécialisés dans diverses technologies. Ces trois vocations ont été mal intégrées, chaque secteur se développant en parallèle avec ses propres objectifs, programmes et ressources.

Nous avons relevé précédemment l'existence de la dispersion et de la lutte des pouvoirs au sein du collège; on a dit de la direction qu'elle était l'art de gérer les conflits.

Ces indices suffisent à révéler de sérieuses lacunes dans l'organisation administrative des cégeps. Ces défauts ont des retombées négatives sur le climat institutionnel et sur la qualité des services.

RECOMMANDATION

- **QUE SOIT CRÉÉ UN COMITÉ D'ÉTUDE SUR LA GESTION INTERNE DES CÉGEPS**

CONCLUSION

Le rappel suivant des recommandations contenues dans le présent mémoire servira de conclusion.

La FAEP, pour des raisons historiques et pratiques, ne remet pas en cause le niveau spécifique de l'enseignement collégial. Il y a place cependant pour de sérieuses améliorations: précision des objectifs, intégration des adultes, révision des programmes, encadrement des étudiants, perfectionnement des nouveaux maîtres, dispositifs d'évaluation, financement des collèges et particulièrement des collèges privés, structure de gestion interne des cégeps.

RECOMMANDATIONS

1. **COMPTE TENU DU CONTEXTE HISTORIQUE ET DES CONSÉQUENCES D'UNE REMISE EN QUESTION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, LA FAEP RECOMMANDE DE NE PAS CHAMBARDER LE SYSTÈME, MAIS DE L'AMÉLIORER PAR LA MISE À JOUR DE SES OBJECTIFS.**

2. **QUE LA MINISTRE COMMANDITE UNE RECHERCHE SUR L'ÉTAT DE LA POLYVALENCE DANS LES CÉGEPS ET SUR LES MOYENS DE LA MIEUX ASSURER, NOTAMMENT PAR L'ADAPTATION DU CONTENU DES COURS OBLIGATOIRES ET COMPLÉMENTAIRES AUX ÉLÈVES INSCRITS À L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.**

3. **QUE L'ÉDUCATION DES ADULTES SOIT MIEUX INTÉGRÉE À LA STRUCTURE**

DU CÉGEP ET QUE SOIENT MIS SUR PIED DES CENTRES RÉGIONAUX D'INFORMATION, D'ORIENTATION ET DE COORDINATION DES SERVICES.

4. QUE LES PROGRAMMES D'ÉTUDES SOIENT RÉVISÉS ET IMPLANTÉS SELON LA CONCEPTION ACTUELLE DE L'APPROCHE-PROGRAMME.

5. QUE LES COURS OBLIGATOIRES DE FRANÇAIS, DE PHILOSOPHIE ET DE MATHÉMATIQUES SOIENT MIEUX ARRIMÉS À CEUX DU SECONDAIRE ET QU'ILS SOIENT ADAPTÉS AUX BESOINS PARTICULIERS DES ÉTUDIANTS DES DIFFÉRENTS PROGRAMMES.

6. QUE L'ON REMETTE EN QUESTION LA DURÉE COMMUNE DE TROIS ANS DE TOUS LES PROGRAMMES PROFESSIONNELS ET QU'ON AJUSTE CETTE DURÉE AUX EXIGENCES VARIABLES DES DIFFÉRENTS PROGRAMMES.

7. QUE S'INSTAURE ENTRE LES TROIS ORDRES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, COLLÉGIAL ET UNIVERSITAIRE UN DIALOGUE QUI VISE À ASSURER UN CONTINUUM DE FORMATION, NOTAMMENT EN PRÉCISANT LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE CHACUN DES ORDRES EN MATIÈRE DE FORMATION FONDAMENTALE.

8. QUE LE CÉGEP DÉVELOPPE SES SERVICES AUX ÉTUDIANTS, AFIN DE LEUR ASSURER UN ENCADREMENT ADÉQUAT, PARTICULIÈREMENT DURANT LEUR PREMIÈRE SESSION D'ÉTUDES, PAR LA MISE EN PLACE DE SERVICES D'ACCUEIL, D'INFORMATION, D'INTÉGRATION, D'ORIENTATION ET DE SUIVI.

9. QUE, D'ICI L'AN 2000, LES POLITIQUES DE PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL SOIENT PRIORITAIREMENT AXÉES SUR LES BESOINS DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS.

10. QUE LA MINISTRE FINALISE SA POLITIQUE DE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS DU SECTEUR PROFESSIONNEL.

11. QUE LES PROGRAMMES DE PERFECTIONNEMENT S'INSPIRENT DU MODÈLE

PERFORMA.

12. QUE LA MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE SOUMETTE LES ÉTUDIANTS DES COLLÈGES, EN COURS D'ANNÉE, À DES TESTS DANS DIFFÉRENTES MATIÈRES, NOTAMMENT EN FRANÇAIS, PHILOSOPHIE ET MATHÉMATIQUES.

13. QUE SOIT MIS EN PLACE UN SYSTÈME D'ACCRÉDITATION DES COLLÈGES.

14. QUE SOIT RÉALISÉ, AU COURS DES PROCHAINES ANNÉES, UN RÉEXAMEN DE LA SITUATION DU FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL PUBLIC ET QUE L'ON VISE À DIVERSIFIER LES SOURCES DE FINANCEMENT DES ÉTABLISSEMENTS.

15. COMPTE TENU DE LA SITUATION FINANCIÈRE DIFFICILE DES COLLÈGES PRIVÉS, QUE L'ÉTAT REVIENNE PROGRESSIVEMENT AU MODE DE FINANCEMENT PRÉVU PAR LA LOI DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ DE 1968.

16. QUE, DANS UN ESPRIT DE RESPONSABILISATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES, UNE PLUS LARGE AUTONOMIE PÉDAGOGIQUE SOIT RECONNUE AUX COLLÈGES ET QUE CEUX-CI SOIENT AMENÉS À SPÉCIFIER LEUR PROJET D'ÉTABLISSEMENT.

17. QUE SOIT CRÉÉ UN COMITÉ D'ÉTUDE SUR LA GESTION INTERNE DES CÉGEPS.